

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Развитие навыков осознанного чтения у обучающихся  
3-4 классов с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.филол.н., профессор А.В. Кубасов

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Исполнитель:  
Вяткина Екатерина Викторовна,  
обучающийся ОЛИГ-1601z группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Кубасов Александр Васильевич,  
д.филол.н., профессор кафедры  
теории и методики обучения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ И НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКА.....	7
1.1. Проблема формирования способностей чтения у младших учащихся в психолого – педагогической литературе.....	7
1.2. Особенности формирования способностей чтения у младших школьников с задержкой психического развития .....	18
1.3. Психолого – педагогическая характеристика младших учащихся с задержкой психического развития.....	25
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТИ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	33
2.1. Психолого – педагогическая черта базы изучения и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем рубеже экспериментального изучения .....	33
2.2. Способы и методика, нацелены на выявление уровня сформированности способности чтения у обучающихся с задержкой психического развития .....	38
2.3. Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента.....	42
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ...	53
3.1. Методические рекомендации по формированию навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития .....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	72
ПРОЛОЖЕНИЕ 5.....	73

## **ВВЕДЕНИЕ**

Быстрое чтение детей правильным и быстрым способом, осмысленно на сознательном уровне обучения. И поэтому этот вопрос имеет большое значение в наше время, когда тренировки, образование и коррекция лица имеют большое значение в окружающем нас мире. Академические умения накапливаются не только как пример речевой и умственной работы, но и как общий комплекс вместе с умениями использования предметов, которые представлены всем потоком информации.

В период обучения большое значение приобретает деятельность детей, направленная на формирование устойчивой, целенаправленной речи, а также улучшение навыков чтения.

Если посмотреть на это с научной точки зрения, важность обучения в нашем случае огромна и неопределенна. Качественное понимание умения успешно обучать детей характеризуется общей ценностью развития познавательной работы ребенка. Проблема обучения чтению – одна из основных проблем, остающихся в процессе обучения.

Широкое скоординированное инклюзивное формирование эталона общечеловеческого создания инклюзивного образования направлено на формирование концепции инклюзивного обслуживания, позволяющей наряду с узкими возможностями социального обеспечения овладеть основным образовательным стандартом. Общее образование, для школы существуют ряд с освоением образовательных программ.

Современное образование создает самые высокие условия для уровня развития учащихся, поступающих в общеобразовательные учреждения.

Содержание представленных мероприятий имеет первостепенное значение. Таким образом, у детей формируются пользовательские навыки (поэтому чтение – один из важнейших способов получения информации), что выражает их результат в понимании прочитанного текста. Психологические

причины отсутствия навыков чтения в непосредственной близости от детей, сопровождающиеся отстранением от занятий, очень разные.

Это связано как с неразвитостью мотивационных частей, так и с достаточно правильным выбором простых способов восприятия доски, а также с вербальными, аналитическими и искусственными методами обработки разного типа.

**Объект исследования** – умение читать (свобода, понимание, великолепие, точность).

**Предмет исследования** – особенности развития познавательных возможностей младших школьников при приостановке аномального формирования в условиях инклюзивного творчества.

**Цель исследования** – выявить особенности развития способности к чтению у младших подростков с приостановкой аномального формирования в условиях инклюзивного творчества.

**Задачи исследования:**

1. Изучить теоретическую и научно-методическую литературу по моей проблеме исследования.
2. Выбрать определенную методику, которая сможет обнаружить уровень сформированности навыков чтения у младших школьников.
3. Квалифицировать особенности формирования способностей чтения у младших школьников с задержкой психического развития.
4. Создать методические рекомендации для учителей по формированию способностей чтения у младших школьников с задержкой психического развития в критериях инклюзивного образования.

**Способы исследования:**

- анализ (тест специалиста по психологии) психолога – педагогической литературы;
- констатирующий эксперимент;
- количественная и высококачественная обработка данных исследования.

Методологической почвой изучения считаются научные труды российских научных работников: Л. Н. Блиновой, Т. В. Егоровой, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпиной.

Практическая значимость исследования изучения в разработке методических назначений для учителей по формированию навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Организация исследования: экспериментальной основой изучения считается МБОУ Черемышская средняя общеобразовательная школа, Пышминский район, с Черемыш. В опыте воспринимали участие 6 учащихся начальных классов. Из них 3 учащихся с задержкой психического развития.

Структура исследования: работа состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ И НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКА**

## **1.1. Проблема формирования навыков чтения у младших школьников в психолого-педагогической литературе**

Чтение – как вид деятельности, можно определить как процесс декодирования, то есть воссоздания звукового облика слова по его графической модели. В его процессе, в данном случае принять воспроизведение голосового типа слова в соответствии с его графическим оформлением. При этом большое значение приобретают зрительный анализатор, а также анализаторы моторики, речи и слуха. Основазу этого взаимодействия, объясняет Ананьев, следует: «сложнейшие аппараты взаимодействия анализаторов а также скоротечных взаимосвязей 2–ух контрольных систем» [3, вместе с. 67].

Процесс чтения осуществляется вдумчиво и внимательно, тогда читающий может быстро усваивать осмысленное чтение. Если он видит аргументы в пользу учебного и познавательного чтения. Самый простой и работающий аргумент –смысл фразы.

Для того, чтобы овладеть чтением, учащиеся должны изучить методы чтения, некоторые технологии текстовых процессоров, получить ряд навыков и умений. Их улучшение не должно быть неожиданностью.

Для того, чтобы в начальных классах качество чтения росло, обучение должно происходить планоно и направленно.

У непростого чтении явделяются следующие первоочередные характеристики:

1. Осведомленность, связанной с глотанием слов во время чтения. Каждое слово, которое мы читаем, содержит определенные знания нашего времени - слова, которые помогают понять человека в окружающей среде. В одном случае в наш период конкретное более или менее будет создано в другом конкретном письме

2. Понимание сведений слов. Уметь читать, т.е. уметь угадывать слово по буквам, не дочитывая его до конца. Чтение начинается только с начального периода, если человек при просмотре букв, как и показанных, смог исказить, он запоминает определенный документ, который соответствует сочетанию букв. А также прямо показать, что в этом процессе восприятия, а также слов, это помогает понять не только видение, но также память, воображение и разум человека. Если мы читаем слово, в этом случае не только из-за буквы вы добавляете букву, но и после того, как набираем 1 или определенное количество букв, мы сразу принимаем полное слово. Это увеличивает или уменьшает период неожиданного чтения.

3. Анализ прочитанного. Умение не только читать книгу, но и скептически относиться к содержанию прочитанного текста.

Для того, чтобы дети читали, им нужен мотив. Так, младшему школьнику, который только учится читать, для начала нужно выучить текст, то есть освоить звуковую систему, а также процесс чтения – формирование текста из букв. Это научит его быть внимательным, сосредоточенным. После освоения начального чтения, то есть грамотности, ученик обращает внимание на смысл текста, задумывается об его идее. В процессе чтения мотивы усложняются, и ребенок читает для того, чтобы понять какое-либо явление, в частности, отмечаются некоторые трудности. Например, может происходить непонимание героя.

- зависимость от жизненного опыта;
- легко возникающая чуткость, а также непосредственность, искренность сочувствия;
- связь с практической деятельностью ученика;



- слабость в абстракции и обобщении восприятия;
- фрагментарность, недоступность восприятия больших объемов текста;
- интерес к содержанию речи, а не к форме речи;
- недостаточное абсолютное и правильное знание образных средств выражения речи;
- преобладание репродуктивного значения восприятия.

Необходимо опираться на вышеперечисленные характеристики, для того, чтобы чтение стало учебным умением. Кроме того, нужно иметь ввиду и особенности познавательной деятельности учеников. У школьников в возрасте 6 – 7 лет пока не достаточно развито логическое мышление. Оно имеет наглядно – действенный характер, опирается на конкретные действия с какии – либо предметами, а также их заместителями – моделями.

Затем происходит постепенная трансформация мышления, и оно становится наглядно – образным. На этом этапе и формируется логическое абстрактное мышление. Эти этапы необходимо учитывать при обучении.

В современной методике навык чтения рассматривается как автоматизированное умение воспроизводить написанный текст. Но кроме того, перед этим «быстрым чтением», основанным на идеальной возможности, создается механизм, позволяющий познакомить ученика с культурным языком, погрузиться в литературу, помогает в формировании его личности.

Сбор вместе с данными в основном прямой, поэтому мы понимаем, что тот же опыт чтения кажется четкой и эффективной концепцией.

В методике принято характеризовать опыт чтения и называть его свойства: достоверность, независимость, рациональность и результативность.

За точностью также стоит чтение без искажений, которое оказывает огромное влияние на суть темы.

Беглость – данные о скорости чтения, что устанавливает восприятие, а также осмысление прочтенного. Данная быстрота измеряется числом

печатанных символов, читаемых за определенный промежуток времени (как правило данное число слов в одну минуту).

Выразительность – способы произношения слов, предоставить слушателю ключевую мысль текста. Без точного уяснения значения любые считанные единицы неосуществимо понять их взаимосвязанность, но без внутренней взаимосвязи раздельно присвоенных частей слова никак не случится осознания мысли творения. В свою очередность, понимание всеобщей значимости творения может помочь точности чтения, но точное прочтение а также осмысление слова создают базу с целью выразительности чтения. Свобода, представая темпом чтения, рядом определенных аспектах оказываться орудием выразительности.

Из выше изложенного следует, что для того, чтобы подготовить чтеца, необходимо одновременно заниматься развитием всех качеств чтения. Этот принцип должен внедряться в обучающий процесс еще, когда ученики знакомятся с грамотой. Особенное внимание данной системе следует уделять, когда дети занимаются чтением художественной литературы.

В методических разработках вместе с понятием «навык чтения» используется понятие «техника чтения». Долгое время последний термин обозначал исключительно техническую часть чтения.

Исследователь – психолог Т. Г. Егоров в своем труде «Очерки психологии обучения детей чтению» предстает чтение в виде деятельности, которая включает в себя три связанных друг с другом действия: непосредственно восприятие букв, озвучивание информации, которую представляют эти знаки, и последнее – осмысление данной информации. У младшего школьника, который только начинает знакомится с процессом чтения, данные процессы проходят последовательно. Но с появлением опыта чтения, они синтезируются, взаимопроникают друг в друга

Т. Егоров информирует: «Чем эластичнее обобщение между действиями осмысливания а также для того, что же именуется навыком в чтении для того, безукоризненное протекает прочтение, для того что же оно

точнее а также выразительнее» [19, с. 67]. Равно как подходит согласно стопамт с повергнутого формулирования отыскать технику чтения (в таком случае, непосредственно в чтении называют навыком, т. буква. устройством восприятия а также озвучивания) никак не противопоставляет осмыслению разбираемого.

В методичной науке акцентируют три периода формирования умения чтения: экспериментальный, синтетический и период автоматизации.

Аналитический – этап, на уровне которого три составляющие чтения в работе самого чтеца не связаны друг с другом. В таком случае от школьника требуются дополнительные усилия для того, чтобы проводить некоторые конкретные действия. Например, заметить согласную, соотнести ее со слияемым слогом, решить как озвучить буквы, которых не касается слияние, кроме того, произнести все написанные слоги. При этом произнесение должно быть планым, так как прочитанное слово нужно еще понять. Когда ученик читает текст по слогам. Это значит, что он пока проходит через первый период становления навыка – аналитический. Принято считать, что это время обучения соотносится с изучением грамоты. Тем не менее, преподавателю не стоит забывать о том, что у каждого ученика может быть свой собственный темп в целом в развитии и в обучении чтению в частности.

Синтетический – это этап, на уровне которого три главные составляющие чтения объединяются и смешиваются. Это значит, что процессы восприятия, озвучивания и обдумывания происходят в общий момент времени. В этот период ученик приходит к тому, что читает слова уже целиком, а не по слогам. Но это не главный признак того, что ребенок перешел на данный уровень. Основным говорящим моментом в данном случае считается появление интонации в процессе чтения. Нужно уделять вниманию тому, чтобы ученик обдумывал не отдельные куски текста, а мог анализировать их в контексте всего произведения. Дело в том, что интонация может появиться только, когда школьник осознает и постоянно помнит весь смысл текста. На этот уровень школьники обычно выходят во втором классе.

Этап автоматизации – это период в обучении чтению, во время которого техника уже становится автоматическим процессом, о котором читающий не задумывается отдельно. Ученик полностью погружен в обдумывание смыслов текста. Для этого периода свойственно желание ученика, читать про себя. Характерная черта достижения этого этапа ребенком – реагирование ученика на самостоятельное чтение. Он обязательно поделится прочитанным, так как его переполняют эмоции.

Все три этапа ученики могут пройти до пятого класса школы. Однако темпы прохождения зависят не только от ученика, о чем уже говорилось выше, но и от учителя – насколько он грамотно сможет организовать обучающий процесс, насколько комфортными будут условия для детей. Режим работы следует выстроить следующим образом:

- 1) упражнения для чтения должны быть ежедневными;
- 2) выбор текста для чтения не обязательно должен быть случайным, а должен производиться с учетом психологических характеристик детей и литературных особенностей текстов;
- 3) учитель обязан работать систематически, чтобы не было ошибочного чтения;
- 4) учитель должен использовать целенаправленную систему исправления ошибок чтения;
- 5) изучение чтения на предмет самого себя должно быть специально организовано и включать в себя несколько этапов.

О правильности и беглости качества чтения навака можно сказать только в том случае, если ученик свободно владеет им, и это также улучшит качество чтения в будущем. Тем не менее, учитель должен понимать специализированные методы, а также практиковать точность и беглость речи. В нем содержится значение второго направления:

- 1) ежедневные задания на чтение;

2) Тексты для изучения выбираются не случайным образом, а через анализ эмоциональных, психологических и интеллектуальных данных каждого ребенка;

3) преподавателю необходимо на постоянной основе контролировать чтение и деликатно указывать на ошибки;

4) ошибки, которые были сделаны при чтении необходимо исправлять в рамках образовательной концепции, которая будет уместна в конкретном классе на конкретном этапе обучения;

5) отдельно следует проводить обучение чтению про себя. Оно также может состоять из нескольких этапов, продолжительность которых зависит от личных данных учеников.

Такие характеристики как правильность и беглость чтения следует рассматривать на этапе, когда читающий понимает информацию, которую он произносит с листа. Несмотря на это, преподавателю следует обладать техниками, которые помогут ученикам отработать непосредственно эти качества. Рассмотрим два метода:

1) внедрение в тренировочных упражнениях, совершенствующих зрительное восприятие, артикуляционного становления развития аппарата, развитие, регуляцию дыхания;

2) применение при чтении художественных произведений принципа многочтения, который внес предложения М. И. Оморков [42, с. 12] а например описанный В. Г. Горецким [13, с. 9], Л. Ф. Климановой [28, с. 17].

Суть концепции – во время обсуждения просить ученика заново прочитать те моменты текста, которые важны для подтверждения какой-то мысли, либо отвечают на вопрос. Таким образом, ребенок еще глубже понимает текст, а также может читать его более правильно и бегло.

Под правильностью чтения понимается – озвучивание текста без ошибок, которые могли бы изменить смысл произведения. Выделяется ряд стандартных ошибок, которые чаще всего допускают ученики на данном этапе в процессе чтения:

## 1. Измените состав произношения:

- пропуск слоговых букв, слов и строк;
- перестановка единиц чтения;
- вставлять простые компоненты при чтении;
- заменитель чтения.

Однако условие кривизны, вероятно, будет "считаться оценочным". Суть его публикации – подобная черта лица, а также предсказание - умение предугадывать значение фразы, которая никак не была прочитана, а также манера, которая ранее была знакома с предыдущим прочтением. Это предположение видно в непосредственной близости от читателя вместе с приобретением пользовательских навыков и, таким образом, является индикатором его прогресса в приобретении навыков чтения. В этом случае, в конце концов, учитель должен запомнить период, который буквальный самого опытного читателя редко выносит за ошибки, искажающие суть анализируемого, но индивидуальный *herotis* часто вытаскивает эти ошибки на себя, что не позволяет ему понять, какие анализы.

## 2. Наличие повторов.

Эти ошибки заключаются в восстановлении единиц чтения: букв, слогов, текстов, услуг, слов. Чтение наименее совершенное, потому что повторяется мельчайший элемент чтения. Информация об ошибке очень похожа на предыдущий тип для этой цели, но их пробелы другие. Повторение обычно связано с желанием ребенка сохранить в оперативной памяти только его воспринимаемый элемент.

Читателю необходимо понимать прочитанное. Основываясь на навыке, полученном на этапе логического вывода, повторения невидимы, и учитель также должен оценивать их как отрицательные, в том числе и положительные. Излишняя поспешность со стороны учителя, изначально временное ограничение «повторов» при чтении учеников, всегда имеет возможность быстро помешать ребенку, а также безоговорочно переключиться на период искусственного чтения.

### 3. Нарушение общепринятых аспектов произношения писателя.

Среди ошибок этого типа допускается ряд компетенций, чтобы:

1) ошибки на самом деле ортоэпические; среди них самый известный тип – неправильный акцент. Эти ошибки сочетаются с незнанием общепринятых норм произношения или незнанием лексического значения прочитанных текстов;

2) ошибки, связанные с так называемой «орфографией»: единицы чтения произносятся серьезно в соответствии с орфографией, а не произношением. Наставник обязан овладеть, «правописание» – это неотъемлемый этап в освоении опыта. Чем раньше ученик научится синтезировать все влияния процесса чтения, тем раньше он категорически откажется от «правописания». В результате работа, которая помогает ребенку понять, что он или она читает, также будет способствовать разрушению «орфографии»;

3) тональные ошибки, означающие грубое выделение, неуместные паузы в смысловой взаимосвязи. Нетрудно предположить, что читатели все-таки сделают такие ошибки, если даже не осознают, что распространяется. Тем не менее, процесс чтения постоянно требует не только умственных, но и физиологических усилий, поэтому тренировка дыхания и речевой единицы может стать фактором тональных ошибок читателя.

Наставник имеет возможность правильно работать над исправлением и предотвращением ошибок чтения только в том случае, если он осведомлен о предпосылках неправильного чтения и понимает, как работать с ошибками. Такие факторы, как:

- 1) несовершенство восприятия;
- 2) недостаточное развитие действующего аппарата;
- 4) искажение ортоэпических эталонов;
- 5) незнание лексического значения слова;
- 6) «угадывать» при чтении слова или фразы
- 3) одышка при чтении;

Во время этой остановки бывает так, что взгляд понимается, то есть замечается, воспринимается и понимается. Опытный читатель сделает от 3 до 5 остановок в серии неизвестного текста в дополнение к фрагментам текста, которые в его ритмическом стиле отражают его осторожный взгляд. Читательского фона опытного читателя не хватает, иногда достаточно одной буквы, благодаря чему он делает больше остановок на строке и сегменты воспринимаемого текста для него не похожи. Они зависят от того, известны ли прочитанные.

Работа над вдумчивостью чтения, то есть осознанием или осмыслением озвученного текста. Данную характеристику сегодня в образовательной деятельности понимают в двух смыслах:

- 1) относительно хода чтения;
- 2) относительно чтения, как обширного процесса [33, с. 16].

Если они заявляют о сознании в первоначальном смысле, у них есть фактор в количестве необходимых умственных операций, которые вызывают ошибки в словах: найти гласные, соединить их со слогами – видя согласные вне слияния и понимая, с каким слогом они сливаются, они. Следует использовать термин «осознанное чтение» во 2-м смысле в методологии на различных этапах самого быстрого процесса чтения.

Первая разминка, которая часто становится методом чтения, предполагает понимание большинства используемых текстов в прямом и переносном смысле; понимание отдельных частей, а также их взаимоотношений; понимание значения отдельных элементов слова, их внутренней связи, а также взаимозависимости всего текста, понимание только общего значения слова.

2. Уровень намеренного восприятия слова основан на оригинале, а также включает пересмотр подтекста фразы, буквы, значения ее идеологической направленности, точного понятия, изобразительных средств, а также их отношения.



Теперь поговорите с третьим уровнем преднамеренного чтения: если человек осознает интерес человека к чтению, он сознательно установит область чтения, понимая его собственные возможности.

Таким образом, в прогрессивном методе основа видения была убеждена в том, что значимость чтения означает:

- понимание языковой единицы слова;
- единственное направление теста, его целостная концепция;

Взгляд рассказчика, а также его собственное отношение к чтению; понимание прочтённого. «Без чтения нет истины образования, нет, и не имеет возможности быть ни вкуса, ни слова, ни многосторонней шири понимания» – гласил А. Герцен [12, с. 14], а В. А. Сухомлинский [51, с. 183] писал, собственно что «не вполне вероятно быть радостным, не умея читать. Тот, кому трудно искусство чтения, – невоспитанный и некультурный человек, нравственный невежда».

Из вышесказанного следует, что приоритетная функция обучения в начальных классах – выстраивание правильной системы чтения. Этот навык является залогом качественного образования ученика в школе в целом. Кроме того, этот навык становится каналом для получения информации школьников из окружающей его действительности вне стен учебного заведения. Это особый вид деятельности, которое в большей мере отвечает за интеллектуальное и эстетическое развитие школьников. В связи с этим работа над навыками чтения должна проходить на качественном уровне и на постоянной основе.

## **1.2. Особенности формирования навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития**

Вопрос формирования навыка чтения у детей с умственной отсталостью исследовали целый ряд ученых: Т. В. Егорова, Р. Дубовский, М. С. Певзнер, В. А. Тригер, Н. А. Цыпина и др.

В своем исследовании они отметили, что дети, непосредственно пострадавшие от аномального ретроспективного развития, испытывали ряд проблем с копированием, особенно с обучением чтению. Психофизиологической основой трудностей является медленный ритм метода, а также обработка зрительных данных, проблема определения ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речевым - моторный центр участвует в чтении, плохая цветопередача. Фотографий.образ мышления, который является основой понимания подавления самоконтроля, зафиксированного данными.

Ряд психологических и образовательных причин могут послужить причинами того, что дети будут неготовы к частым наблюдениям, в том числе и к непосредственно обучению и собственно интересующему нас процессу чтения. Для того, чтобы чтение давалось легчеприменяются различные методики: например, при слиянии гармоник вместе с помощью длинной паузы они подчеркивают основной подходящий звук или дополняют гармонический дополнительное раскрытие, а также классические, повторяющиеся метода, расположенные рядом друг с другом (разбивают «белые» вместо «бледные»), они допускают только один из гармонических звуков («прилетели» вместо «взлетели»).

Слоги со слиянием согласных в коротких словах обычно читаются правильно, но с многосложными словами, имеющими одинаковую структуру слогов, ученикам трудно читать. У детей второго класса будут небольшие различия в беглости чтения. Тексты с разным информационным планом

читаются с небольшой разницей в скорости чтения. Причина медленного увеличения скорости чтения – желание детей сразу понимать, что они читают, ведь механическое чтение изначально не характерно для детей с задержкой умственного развития.

Во втором классе дети начинают преодолевать этап формирования сентиментальных приемов чтения. Большинству детей сложно читать слова со слиянием согласных, читать сложные, многосложные, незнакомые слова по слогам и необычным речевым образцам, поэтому нельзя с уверенностью сказать о развитии целостного восприятия слов при чтении детей. На представленной границе проблемы выражаются повторением, тихим перечитыванием в перерывах.

В третьем классе только половина учащихся овладевают навыком чтения. Остальные могут читать только простые тексты, озвучивая слова по слогам, из-за этого часто не имея возможности вникнуть в суть прочитанного. Слоговое чтение особенно часто проявляется в случае переноса слов с одной строки на другую с помощью дефиса. В этом случае дети испытывают затруднения, и кроме того, отвлекаются на другие строки в поисках нужной им в данный момент. Из-за этого процесс чтения замедляется, а понимание смысла предложения ускользает от читающего ребенка. Также затруднения могут вызвать слова с ударением на первом слоге.

Данные проблемы возникают на почве личностных особенностей характера мыслительной деятельности, а также ключевыми факторами затруднений подобного семейства являются персональные характерные черты протекания мыслительных действий а кроме того установления связей между восприятием но кроме того произношением, однако вдобавок умственные затруднения в слиянии слов в причина.

Увеличение быстроты чтения бывает из-за установления синтетических действий, однако для завершения 3 года исследования значительно более 50 % ребят никак не овладевают программными условиями

согласно темпу чтения, состоящие 85 – 95 текстов в одну минуту. Рядом усложнении семантической текстуры слова множества ребят вдобавок существует затормаживание быстроты чтения. Они зачастую прибегают для слоговому чтению заковыристых текстов.

Невысокая скорость, непонимание слов, комбинаций текстов обуславливается недостаточность восприятия детей. Дети совместно с задержкой аномального развития обладают потребностью в особенной поэтапности исследования каждой новой слоговой текстуры в сила подобного, непосредственно что же побуквенно – силлабический процедура чтения описывается медленным темпом медленным темпом. абсолютно у всех ребят трансформация с низкой этапа освоения навыком однако белоснежнее верховную происходит персонально в разные сроки, но около ребят вместе с приостановкой ненормального развития – в особенности замедленно.

Увеличение быстроты чтения бывает из-за счет становления синтетических действий, однако по завершению 3 лет исследования значительно 50 % ребят никак не овладевают программными условиями согласно темпу чтения, состоящие 85 – 95 текстов в одну минуту. Рядом усложнении семантической текстуры слова множества ребят вдобавок существует затормаживание быстроты чтения. Они зачастую прибегают для слоговому чтению заковыристых текстов.

Принимать четкую корректировку нужно методологией чтения а также темпом, а также правильностью чтения, но таким образом ведь «Точность а также точность чтения, равно как сообщали М. Р. Львова, Т. Рамзаевой, Н. Н. Светловская [38, с. 8] прочтение без искажений: правильно переходит звуко – звуко трехбуквенный структура фразы, сочетания слов, грамматические фигуры фразы, никак не позволяют пробелов а также перестановок текстов в предложении». Точность чтения улучшается вместе с большой работой, также довольно медленно. Всегда дети что вместе с ненормальным развитием речи в основе исследования в

школе рядом чтении осуществляю немало разных ошибок: бывают отличают графемы, что что-то соединяют аналогичные компоненты (образец, «б – д», «а–о», «буб –ка» взамен «будка» а также т. п.); перемешивают азы «ё», «е», «ю», «я»; не каждый правильно прочитывают гармоничную мягонькую какой обозначена двумя гласными («ня– чик», но необходимо «мячик»); смягчают гармоничные в завершении фразы («рису–ють», но необходимо «рисуют»), позволяют частые замены теплых гармоничных согласно звонкости а также глухости, пробелы, перестановки, никак не кончат окончая, придумывают рядом чтении в фразы недостающие в их слоги либо единичные звучания, заменяют звучания в обещаниях. Всегда данные погрешности приводят для искажения текстов а также в этом части их в другие фразы. Зачастую бывает согласно догадке. В разы возрастает численность ошибок рядом прочтение текстов с непростой силлабической текстурой. Большинство данных ошибок является в прочтение слогов с слиянием гармоничных. Основное количество ошибок что позволяют рядом чтении подразумевают собою коннотационные замены.

Учащиеся пропускают а также заменяют единичные выжные доли текстов («подошел», но необходимо «отошел»), стараются предусматривать слысл соответствующего текстов, они обладают всегда возможности «выхватывать» с их основные, выжные компоненты а также просматривать другие фразы. Рядом увеличении проблемы семантической текстуры слова число ошибок увеличивается, минусами осознания слова: замены текстов, перестановки текстов, пробелы текстов, добавления различных текстов а также объединений. В мишенях осознания прочитанного слова ученики обладают всегда возможности гвоздить рядом чтении фразы, альянсы либо их доли. Очень часто у детей есть все возможности по ошибке искать недостающие фразы в своем напряженном личном словарном запасе. По сравнению с другими типами ошибок, это увеличивает количество пробелов рядом с чтением для наибольшего чтения слов вместе с семантической структурой (звуковые пробелы, а также слог). Неправильное прочтение

фразы ребята ни в коем случае не замечают, а также никак не исправляют собственное, если не дают дальнейшего чтения.

В целях проверки правильности чтения по фактору они выражают свою слабую сформированность умения наладить жизненный разговор в период чтения.отсутствие формирования постоянных мер.

У некоторых детей есть все шансы ошибиться в согласовании текстов, а также в управлении интонацией. Взаимосвязь текстов во фразах нарушается реже, чем взаимосвязь основных членов доски, прерываемая другими текстами. Как и в норме, происходит замена глагольных фигур, что приводит к согласованию имеющейся, а также предикатной патологии – в результате нарушается организация однородных предикатов. Существует зависимость патологии соотношения текстов в предложении от сложности смысловой фактуры слова.

Для совместно читающих детей с задержкой умственного развития характерно частое образование замен близких по значению слов (например, слово «вышло» с текстом «вышло», «прошло»). По мере увеличения сложности семантической структуры текста увеличивается количество ошибок, непонимания текста: обмен словами, перестановка слов, пропуск слов, добавление различных слов и союзов. Чтобы учащиеся понимали прочитанный текст, у них есть прекрасная возможность повторять слова, союзы или их части при чтении.

Фразы, что становятся более тяжелыми с целью восприятия, имеют все шансы исполнять разную функцию в семантической структуре слова. В следствии данного данные ошибки в чтении имеют все шансы обозначать недопонимание коннотационного отрывка либо коннотационных элементов.

По фактору повреждений выступления рядом чтении обладают всегда возможности сталкиваться выступления – моторные ошибки. В ходе чтения еще возникают минусы озвучивания, оглушения, смешения разных звучаний, аналогичных согласно артикуляции. Немалую число ошибок рядом чтении ребята делают в заковыристых обещаниях а также редко применяемых

обещаниях, в особенности если в данных обещаниях попадают стечения гармоничных: обладают всегда возможности заменять замещать в обещаниях речь с стечением гармоничных раскрытым слогом либо ведь помещать в речь известную к примеру ведь с целью комфорт чтения (термин «взвизгнула» разбирали равно как «взвюганула», «взвизагиула»). С целью преодоления возможных затруднений ребята иногда применяют технологию повтора текстов, состоящих перед стечением гармоничных (к примеру, «за–зве–ела», «шар–ша–ло»), делают долгую паузу перед произнесением этой фразы, чтобы прочесть его сначала целиком либо ведь согласно долям «про себя». Часть ребят довольно стабильно сохраняют ошибки визуального восприятия. В различии с предыдущих этапов, данные опромахи ранее в небольшой уровня объясняется смещением букв рядом чтении в основе их графического сходства, но вернее дефектностью интереса ребят, характерно с целью единичных обучающихся предоставленной группы.

В связи с скоплением лексической пищи вокруг детей количество ошибок значительно сокращается. Ребята часто стремятся и тоже хотят прочесть слово сразу, не все прямо о своих данных вылезают. Информация обоснована, а также сохраняются пробелы в звуках и слогах в замысловатых клятвах, а также клятвах с сочетанием гармоник. Наряду с увеличением скорости чтения, вероятно, будет внесено определенное количество ошибок. Как правило, зависимость, никак не противоречащая по причине нахождения, чаще наблюдается только этот союз «и» с минимально тяжелой смысловой структурой. Это объясняется тем, что в данном блоке для развития навыков чтения аппозиции часто являются результатом гипотезы коннотации текстов. почти половина из которых студенты исправляют в процессе чтения, что повторы и смысловые замены слов в тексте не являются наименее значимыми ошибками.

Повторное чтение также доступно с целью исправления прошлых ошибок; в некоторых случаях повторения объясняются тем, что учащийся настаивает на понимании лексического значения или грамматической

словоформы (например, «проскочил», «начал»). Дети с плохой техникой чтения время от времени повторяют слова несколько раз, читают по слогам и представляют им трудности действия.

Еще раз составляющую опыта чтения – выразительность – разъясняет А. К. Аксеновой [2, с. 15] как «такое качество чтения, при котором с помощью различных средств голосовой интонации более много передается эмоциональное и смысловое оглавление произведения». В. Г. Горецкий и Л. И. Тикунова выделяют больше развернутую трактовку чтения грядущим образом: «Выразительность чтения имеет место быть в умении обоснованно, исходя из содержания читаемого текста применить паузы (логико-грамматические, психологические и ритмические при чтении стихотворений); создавать логическое и психологическое ударение в слове, отыскивать подходящую интонацию к слову, в некоторой степени подсказываемую символами препинания; читать довольно громко и понятно все слова в тексте» [13, с. 9].

М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская, Т. П. Сальникова отмечают, собственно что «выразительность чтения как качество складывается в процессе совершенного анализа произведения. Выразительно прочесть текст – по их воззрению, означает отыскать в устной речи средство, с поддержкой которого возможно буквально, в согласовании с создателем передать идеи и ощущения, вложенные в произведение» [38, с. 133].

В направление всего изучения все с распространенным дефектом чтения детей считается его монотонность, недоступность пунктуационной интонации, нарушение динамических, синтагматических и иных обличий пауз, а ещё логического ударения. Для выразительного произношения считается как неотъемлемый компонент опыта чтения.

У детей с задержкой психического развития переломления читаемых слов нередко ориентируются и тем, собственно что морфологическая конструкция слова мало осознается и в процессе чтения не появляется верный смысловый утверждением. У этих детей при чтении имеются аграмматизмы



по основанию нарушений связей слов («у тебя» – «утебе») и трудностей восприятия тонких грамматических значений («ступал» – «ступил»). Узкой лексикой и мало развитой грамматической обобщенности, вызывают проблемы осознания прочитанного, например как осознание читаемого обусловливается уровнем развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но осознанием связи слов и предложений.

Таким образом, составление способностей чтения у детей с задержкой психического развития характеризуется не только не высокой скоростью чтения, но и замедленным темпом продвижения по ступеням овладения опытом чтения, собственно что имеет место быть в трудностях осознания прочтенного.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития**

По определению В. В. Лебединского: «Задержка психического становления (задержкой психического развития) – это замедление темпа речи, отличия в психики, но чаще всего обнаруживается при поступлении в учебное заведение и выражается в нехватке совокупных познаний, ограниченности представлений, незрелого мышления доминировании игровых интересов и неспособности увлекаться умственной и мыслительной работой » [32, с. 10].

Причины задержки психического развития выделяют следующие:

Биологические:

- патология при беременности (отяжеленные токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы), внутриутробная гипоксия плода;
- недоношенность;
- асфиксия, например так же травмы при родах;

- осложнения после заболевания, токсического и травматического характера на ранних этапах развития ребенка;

- генетические болезни.

Социальные(общественные):

- длительное лимитирование жизнедеятельности ребёнка;
- неблагоприятные обстоятельства воспитания, частые психические травмы в жизни ребенка.

У этих детей случается важное понижение работоспособности памяти и интереса, появляются трудности с усвоением навыков чтения, письма, счета а так же речи, развиваются чувствительные и личные нарушения.

Выявить задержку умственного формирования у детей после рождения не представляется возможным. Чаще всего у них нет физиологических нарушений. А опекуны всегда оценивают способности своего ребенка, порой не замечают реального отставания в развитии. Первые опасения между родителями и законными опекунами по поводу образования ребенка обычно возникают, когда он или она ходит в детский сад, в центре образовательного учреждения, и когда учителя или учителя предупреждают, что он или она не контролирует учебный материал. . Но даже в это время некоторые родители считают, что действительно можно дождаться педагогической работы, ведь ребенок с возрастом самостоятельно научится говорить, играть, выступать, общаться со сверстниками.

Клинико-психологические исследования, проведенные Т. А. Власовой, М. С. Певзнером, К. С. Лебединской и др.,

Ведущее эмоциональное поле обычно положительное: иногда случаются перепады настроения.

Конституциональная задержка аномального формирования характеризуется доброжелательным наблюдением за несколькими обстоятельствами контролируемого влияния учителя в присутствии ребенка, работающего в игровой форме. Такой подход способен предотвратить дальнейшее образование проблем на начальном этапе преднамеренных

корректирующих работ. Вполне возможно повторение 1 года обучения. Второй год обучения никак не травмирует детей, как и проблема аномального развития. Они легко присоединяются к новой и незнакомой команде, а также легко привыкают к новому другу или учителю. Задержка психотического развития соматогенного происхождения. Ребята из этой категории – от здоровых отцов и мам. Неправильное развитие – это результат запущенных заболеваний в раннем возрасте, которые имеют большое влияние на формирование модульных функций, а также мозговую оболочку: инфекции, аллергии, дистрофия, тяжелая астенция, дизентерия. Ни в коем случае в этом случае. Это правда, что изначально сознание никоим образом не нарушается, в поддержку своего истощения и отвлечения они становятся произвольными на высшем уровне в школьные часы.

В школе у ребят из представленной категории возникают все трудности с адаптацией в свежей и необычной сфере. В конечном итоге у них нет всех шансов попасть в состав школьного персонала, часто плачущих, скучающих по дому.

В состоянии повышенной утомляемости ответы ребенка становятся непродуктивными, а при ответе нецензурными фразами или предложениями часто возникает аффективное торможение: дети часто не хотят отвечать на вопросы учителя из-за боязни неправильных ответов.

Нарастающая при утомлении головная боль, снижение аппетита, болевые чувства в области сердца и многое другое применяется этими детьми как предлог для отказа работы при встрече с трудностями при нежелании выполнять какую-либо работу. Учителя непросто дифференцировать, когда положение соматического дискомфорта настоящее, а когда неверное.

Ребята вместе с самотогенной приостановкой ненормального формирования имеют необходимость в регулярной а также предупредительной поддержки.

Задержка психического формирования ненормального возникновения. Ребят данной категории обладают обычное физиологическое формирование, соматически здоровы. Согласно сведениям изучений около многих подобных ребят существует медуллярная расстройство.

Их психологический инфантильность объяснен общественно – эмоциональным условием – негативными условиями воспитания.. Эмоциональная недостаточность однообразие общественной сфер а также контактов, некрепкая персональная умственная а также интеллектуальная активизация зачастую водят для замедлению темпов ненормального формирования малыша; равно как итог необходимо – уменьшение умственной мотивировки легкость чувств подчиненность в действии, инфантилизм правил а также межличностных взаимоотношений.

Зачастую лишь источником развития подобное младенческой патологии представлены неладные семьи: асоциальные а также властно-остроконфликтные. В асоциально – попустительской семье дитя увеличивается в атмосфере полной безнадзорности, эмоционального отторжения в сочетании с вседозволенностью. Отец с матерью собственным способом активизируют результативность существования (нервные, проявленные негативные непреднамеренность взаимодействия собственного действия, подавляют умственную динамичность. Это положение пребывания зачастую представлены негативной основой с целью развития устойчивых асоциальных установок, преподавательской запущенности.

В остроконфликтной семье жизнедеятельность ребят подтверждается инцидентами между взрослыми.

Дети предоставленной категории умственно равнодушны а также инертны, результативной работой целиком никак не заинтересованы, их интерес весьма малоустойчиво. В их действии зачастую обнаруживаются ячность, предвзятость, враждебность, но таким образом ведь излишняя верность.

У абсолютно всех детей данной категории зачастую помечаются действия церебральной астении мозга, что выражается в проявлении высокой утомляемости, но таким образом понижении трудоспособности, некрепкой концентрации интереса в установленном задании, сокращения памяти в воспоминания. Познавательная работа около детей этого вида ненормального формирования существенно снижена нежели ребенка с нормой развития. Мыслительные процедуры неидеальны а также различаются с характеристик согласно продуктивности близятся для ребятам особенным ребятам – олигофренам. Познания усваиваются частитчно либо частично, стремительно выпадать из головы сведения, в следствии что для завершению 1-ый лета преподавания ученики делаются уверенно неуспевающими согласно освоения установленного предмете, вероятно в том числе и некоторых.

Стойкое и прогрессивное отставание в развитии интеллектуальной и двигательной деятельности связано с незрелостью эмоционально – волевой сферы, проявления которой является более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше, задержкой психического развития. Дети долго усваивают правила взаимоотношений между сверстниками, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией в определенное время, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив – игра, что ведёт к постоянному конфликту между «хочу» и «надо».

Обучение таких детей по общеобразовательной программе бесперспективно и бессмысленно. Им нужна систематическая компетентная коррекционно-педагогическая поддержка в рамках школы.

В первом случаях на 1-ый проект становления будет психологическая сфера, а нарушения в умственной сфере станут проявляться не быстро. Впечатления этих ребя как бы располагается на большей ранней ранней ступени становления и отвечают психикие процессы ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью реакции, доминированием впечатлений в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети неутомимы этой в игре, в которой

показывают большое количество творчества и фантазии, и в это же время повторно пресыщаются умственной работой. В следствии этого в первом среднем учебном заведении у них зачастую проявляются проблемы, связанные как с неумением повиноваться правилам дисциплины, например и с тем, собственно что на упражнениях они более любят выступать.

В остальных случаях наоборот преобладает замедление умственной сферы. В этом случае ребенок склонен к застенчивости, трусости и страху. Это мешает развитию энергии, инициативы и независимости. И у этих людей огромный интерес к играм. Они редко зависят от школьных и детских команд, но лучше ведут себя в классе. В результате они нападают на врачей за обучение, а не за дисциплинарные нарушения. Часто у этих детей возникают проблемы в школе из-за трех неудач в школе.

Фактически, дети с временной задержкой в развитии должны четко осознавать, что они никоим образом не относятся к детям с психическими отклонениями, поскольку они полностью осознают предоставляемую поддержку, сознательно выполняют осознанно установленные задачи и действуют правильно как концепция. Они имеют. При актуальной корректности основная масса из них отлично продвигаются и помаленьку выравниваются.

Л. Н. Блинова считает: «Одной из ведущих оснований не просто обучаемости и трудновоспитуемости учащихся считается особенное по сопоставлению с нормой положения психического становления личности, которое в дефектологии возымело заглавдение «задержка психического развития» (сокращенно ЗПР). Любой 2-ой хронически неуспевающий ребёнок содержит задержку психического развития [7, с. 3].

Неспособность к устойчивой целенаправленной работы, доминирование игровых интересов и игровой мотивации, неустойчивость и воплощение проблемы при переключении и рассредоточения интереса, неспособность к интеллектуальному усилию и напряжению при выполнении нешуточных школьных заданий, недоразвитие случайных обликов работы

проворно приводят к школьной неуспеваемости у этих детей по 1-му или нескольким предметам.

Фактически, внимательное изучение учеников с отсталым умственным образованием показывает, что в основе школьных проблем этих детей лежит не умственная отсталость, а несоблюдение их умственных способностей к работе. Он имеет способность проявляться в трудностях долгосрочной концентрации на умственных и когнитивных задачах, в низкой производительности труда в школе, в чрезмерной импульсивности или разочаровании у одних детей, а также в замедлении, замедлении у других, замедлении совместного темпа. работы. При переключении и инерции возмущения нарушаются. У детей с умственным развитием, в отличие от умственно отсталых, отмечена иная конфигурация недостатков. В структуре расстройства в случае психического развития недоразвитие всех высших психических функций неполное, имеется фонд безопасных функций. В результате дети с отсталым психическим образованием, в отличие от умственно отсталых, видят, как они воспринимают поддержку взрослых, и имеют все шансы реализовать перенесенные показатели приемов и приемов интеллектуального действия для нового, аналогичного задания.

Учебные трудности ученика, равно как норма, сопутствуются отклонениями в действии а также в формировании моторных функций.

С интенсивной незрелости нервной концепции движения торможения а также мало равновесны. Дитя либо достаточно перебудоражим, импульсивен, враждебен, раздражителен, любой период конфликтует вместе с ребятами, либо, наоборот, скован, остановлен, труслив, в результате что подвергается издевательствам с края ребят. С данных взаимоотношений с сферой, характеризующихся равно как статус полученной дезадаптации, дитя независимо, без преподавательской помощи выходить никак не обладает способности.

В следующем направлении аспект личностного развития детей вместе с трудностями обучения ученика, а также нормой будет сопровождаться

отклонениями в активности. из-за сильной незрелости нейронной концепции движения торможение и возбуждение плохо сбалансированы. Ребенок достаточно расстроен, импульсивен, враждебен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми или, наоборот, ограничен, остановлен, труслив из-за насмешек со стороны сверстников. От этих отношений к сфере, для которых характерно состояние приобретенной инвалидности, ребенок не имеет возможности выйти самостоятельно, без помощи педагога. Этим образом, черта индивидуальности становления детей с задержкой психического развития демонстрирует, собственно что появление задержки неоднородно как по патогенезу, так и по структуре дефекта. Совместно с тем что для детей данной категории свойственно обыденные, отличающие их от общепризнанных мерок становления: незрелость эмоционально – волевой сферы, сниженный уровень познавательной работы, а, значит, у них мало сформирована готовность к усвоению познаний и предметных мнений.

Анализ теста демонстрирует, что собственно проявление задержки неоднородно как по патогенезу, так и по структуре дефекта. Совместно с тем что для детей данной категории свойственны обычные, отличающие их от общепризнанных мерок становления: незрелость эмоционально-волевой сферы, сниженный уровень познавательной деятельности, а, следовательно, у них мало сформирована готовность к усвоению познаний и предметных понятий.



## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Психолого – педагогическая характеристика базы исследования и контингента обучающихся , задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования**

Констатирующий период экспериментального изучения по исследованию способностей осмысленного чтения у обучающихся 3 – 4 классов с задержкой психического становления на уровне исходного образования велся на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного Учреждения Пышминского городского округа «Черемышская средне общеобразовательная школа» реализующая адаптированные обще образовательные программы. Адрес 623581, Пышминский район, с.Черемыш, улица Ленина, 56.

В классах участья от 10 до 23 человек. Конфигурация изучения – очная. Срок изучения 11 лет. В последствии завершения учреждения выпускники продолжают изучение в выбранном ими особом учреждении связанное с их бедующей профессией. Среднее учебное заведение создает обстоятельства для предельного становления обучающихся. В работе педагогического состава исполняется абсолютное осуществление веростей обучающихся в согласовании с их возрастными и персональными особенностями.

Директор школы Алексеева Наталья Леонидовна и педагогический состав школы, уделяют, большое внимание выбору программ направленных на коррекция отклонений в их развитии с поддержкой средств образования и

социально – психологической реабилитации для следующей интеграции в общество.

Реализуемые уровни:

- начальное общее образование;
- основное общее образование;
- среднее общее образование;

Формы обучения:

- очная;
- обучение на дому;

Нормативные сроки обучения:

- начальное общее образование – 4 года;
- основное общее образование – 5 лет;
- среднее общее образование – 2 года;

В предоставленной просветительной учреждения реализуются последующие приспособленные ключевые общеобразовательные проекта (АООП):

- основная просветительная схема исходного всеобщего создания;
- образовательная схема посредственного всеобщего создания;
- адаптированная просветительная схема с целью ребят вместе с умственными нарушениями;

- адаптированная главная общеобразовательная схема исходного всеобщего создания обучающихся вместе с приостановкой ненормального формирования (вид 7.2);

- основная просветительная схема ключевого всеобщего создания;
- примерная приспособленная общеобразовательная схема исходного всеобщего создания обучающихся вместе с приостановкой ненормального формирования;

- примерная приспособленная общеобразовательная схема исходного всеобщего создания обучающихся вместе с интеллектуальной отсталостью;

В Опытном изыскании приняли значимость 3 обучающихся презентованого просветительного института, 3 класса. Всегда подопытные – 2 мальчишки а также 1 девчонка в году с 8 – 9 года. Всегда фамилии обучающихся находились изменены, с целью конфиденциальности сведений обучающихся.

***Краткая характеристика испытуемых:***

**Алина:** У ребенка чувствительно поле, окрашено позитивно. При обследовании в удобных критериях и в процессе целенаправленного обучения, идет на сотрудничество со зремыли. Учебно-познавательная мотивация развита слабо. Ограничен объём познаний об находившимся окружающем мире. Свежий материал усваивается лишь только в последствии бесстечных повторений. Внимание ниже возрастной оцщепризананной мерке, характеризуется маленькой стабильностью, проблемы рассредоточевания, замедленной переключаемостью, невысоким размером интереса, резвой утомляемостью, сонливостью. На повторных упражнениях устаёт, начинает зевать, отвлекается, начанается положение торможения. Темп речи медлительный, но монятный, мучается все стороны речи – фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая. Есть недостатки речи: важно нарушена артикуляция, с трудом усваивает смысл слов, мало развит фонематический слух, затруднен звуковой анализ слова, есть важные недостатки произношения, беднота словаря, аграмматичное построение фраз, проблемы формулирования дум, овладения грамматическим строем.

Не наиболееена проявляет интерес насобственную речь, не отмечает еёдефекты, не имеет критически расценить свое положение, мало пользуется поддержкой в работе. Сниженная скорость мыслительных процессов. Обнаруживает невысокую функциональность, повторно

утомляется, собственно что имеет место быть вялости, сонливости, в резком понижении интереса, в возникновении промахов. Появляются проблемы в усвоении материала по формированию примитивных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с находящимся вокруг. Отсутствует самостоятельность, целеустремленность, предприимчивость.

**Артём:** Формирование тела соответствует возрасту. Сенсорные системы в норме. Энергия двигателя на высшем уровне. Безмежен активно ведет перерыв. Удовлетворительно развивается мелкая моторика рук: отлично отображаются по памяти, предпочитают рисовать иллюстрации. Предпочитает лепить и вырезать. При поступлении в младшие классы отношение к учебе положительное – особых переживаний не видно, хорошие оценки—это открытое счастье. Слабо выражена способность устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, обобщать. Способен автономно давать определения или изучать историю без особых усилий с учителем. Студент создал визуально образованный образ умственной деятельности. Речь развита на достаточном уровне при ответах на простые и сложные предложения. Читает, старается сохранить интонацию с небольшим количеством промахов. Способность понимать сужденный язык - добрая. Темп, выразительность и энергия речи дома неплохие, при ответе на занятие темп ярко воплощен. Создание монолога на академическую тему без проблем. На уроках в диалоге с учителем формулирует односложные ответы и часто задает вопросы. При отправке сообщений неточно выражает мысли, допускает ошибки при написании текста самостоятельно или под диктовку. При копировании слова или текста или воспроизведении чего-то, что вы помните, это дает неплохие результаты.

**Семён:** Ему свойственна частая повышенная восприимчивость к эмоциональности, в его стремлении со стороны учителя, учителя к работе возникают бешеные эмоциональные выражения. Он возрождается и действует только в той или иной сфере существования: казни. Индивидуальная, а также небольшая активность в процессе разработки. В

речи нечеткое звуковое произношение, нечеткая, размытая речь. Лексический запас слабый, ограниченный, фраза однословная, аграмматическая, слоговая структура слова прервана. Перед отдельными словами использует ненужные звуки, повторяет первые слоги в начале фразы. Есть заикание. Делает обязательные разрывы в середине слова или фразы. Трудности видны еще до начала речи, чтение легкое, слоговое, бессознательное. Мальчик достаточно наивен, целеустремлен, склонен к антиобщественным проявлениям, обнаруживается в kleптомании, моральные качества не складываются. Представленное свойство составлено на основании анализа документации образовательной организации, решения психолога-медико-педагогической комиссии, интервью с преподавателем и личного опроса студентов на занятиях и в перерывах.

Таким образом, Муниципального бюджетного обще образовательного Учреждения Пышминского городского округа «Черемышская средне общеобразовательная школа» реализующая адаптированные обще образовательные программы явилось в данной работе базой экспериментального исследования по изучению навыков осознанного чтения у обучающихся 3 классов с задержкой психического развития. В качестве испытуемых в ходе эксперимента выступили 6 обучающихся 3 класса 3 обучающихся с задержкой психического развития и 3 обучающихся с нормой психологического развития.

## **2.2. Методы и методика, направленные на выявление уровня сформированности навыков чтения у обучающихся с задержкой психического развития**

В процессе констатирующего опыта были применены надлежащие способы: наблюдение, исследование документации (характеристика обучающихся, заключение медико-педагогической комиссии), опыт.

Способ исследования – описательный способ психического изучения, направленный на санкционирование восприятие и регистрация поведения изучаемой личности.

Способ разговора – способ получения вербальной информации о человеке, коллективе, группе лиц.

Для определения уровня навыка чтения мы адаптировали диагностику предложенную А. Н. Корневым [30, с. 179].

Методика диагностики способностей чтения считается обыкновенной стандартизированной, predetermined для обследования учащихся 2 – 6 классов.

Цель методики – определение значения сформированности способности чтения.

Разрешающие способности: оценка скорости и метода чтения (технический компонент) и смыслового компонента.

Описание: произведено из текстов разного значения трудности.

Характеристики оценки: корректность, быстрота, понимание.

Оценка скорости чтения: количество правильно прочитанных слов за 1 минуту. Используем текст № 1 (приложение 1). Слова, прочитанные неверно, вычитываются. Для детей с проблемами освоения опыта, нарушениями целенаправленно инспектировать количество правильно прочтенных слов за 2 мин.

**Оценка метода чтения**

- преимущественно побуквенное;
- переход к слоговому;
- преимущественно слоговое;
- переход к чтению гигантскими словами;
- чтение целыми словами, словосочетаниями, маленькими предложениями;
- чтение группами слов.

Оценка понимания (осознанности) (текст № 1). Осознание прочтенного проверяется путём ответа на обычный комплект вопросов.

Оснащение:

1. Диктофон (используется для записи и последующей оценки допущенных промахов чтения).
2. Секундомер (используется для фиксации времени при прочтении слов СМИНЧ).
3. Протокол СМИНЧ, (создано в программке WORD, возможно это делать в письменном варианте или же в электронном облике).
4. Тексты для детей (тексты № 1, 2).
5. Требования к проведению спооба: обследование чтения проводиться в негромком изилированном помещении. Нужно сделать непосредственную атмосферу, нейтрализовать у ребенка ожидание оценивания его школьной удачливости.

Владение компьютером, умение трудиться и пользоваться в компьютерной программе WORD.

**Задание 1.** Техника чтения вслух и осознание прочтенного.

Назначение задания: выучить степень чтения – метод чтения, численность и нрав промахов, темп чтения, классифицировать осознание прочитанного прочитанного.

Процедура обследования темпа чтения подразумевает чтение ребенком всего текста до конца и определение средней скорости чтения по

времени, затраченному на чтение всего текста (в разллии от классического способа оценки скорости чтения, которая подразумевает выявление количества слов, прочтенных за 1 минуту чтения текста). Полностью, слова, словосочетание, текст прочитывался для того, дабы чтобы в последующим владеть вероятностью расценивать осознание прочтенного. Для установления темпа чтения численность слов в тексте делилось на скорость по времени, затраченное на их прочтение.

Промехи, отмечанные в ходе обследования, группировались в согласовании с выделенными обликами. Для установления параметров корректности чтения подсчитывалось численность промехов всякого вида ошибок, и сплошное количество промахов, допущенных ребятами при прочтении текста.

Возвышенный – присутствие не больше 2 промахов (искажения читаемых слов, некорректная постановка ударений при чтении и т. д.);

Степень сформированности беглости чтения оценивается в сопоставлении с мерками чтения по ФГОС. На момент окончания исходного образования, у ребят надлежит быть сформировано осмысленное, верное, выразительное чтение, с соблюдением всех важных общепризнанных мерок, с внедрением средств выразительности устной речи. При помощи пауз, интонаций, ученик выражает не лишь только осознание значения читаемого текста, но и свое отношение к его содержанию. Воплощение самостоятельной подготовки к выразительному чтению. Осознанное чтение на тему самого себя любого по размеру и жанру текста. Установка на постепенное наращивание скорости чтения.

Осознание прочитанного воспринималось по ответам учащихся на примерные вопросы по тексту. Вопросы решили зафиксировать помет или же нет ребенок прочитанный текст, осознал ли смысл отдельных и конкретных слов.

Исследование смысловой стороны чтения анализировалось по конкретным аспектам:



- дача онктретного ответа на вопрос по содержанию текста;
- полный ответ в последствии поддержки учителя ;
- неточностьили женеполнотаосознания теста;
- частичное осознание или же недопонимание значения прочитанного текста;

## **Задание 2.** Чтение «про себя» и осознание прочтенного.

Предназначение поручения: выучить степень чтения про себя – беглость чтения и классифицировать степень осознания прочтенного.

Организация работы:

Ребенок читает «про себя» леговестный по содержанию и смыслу слов текст до конца. Для чтения дается текст № 2 (приложение 2).

Укрепляется время начала и завершения чтения секундомером. Приобретенные итоги после прочтенного фиксируются в таблицу.

Для определения осознания прочтенного дети рукописно отвечают на вопросы по тексту, заблогавременного подготовлены на доске, но пока же скрыты. (список вопросов в приложении 3,4)

Этим образом, выбранный способ разрешает квалифицировать степень сформированности надлежащих способностей: беглости, корректности и осознанности чтения.

Цель надлежащего шага изучения – обнаружить степень сформированности навыка выразительного чтения учащихся 3 класса. В собственном исследовании мы опирались на способы и методики созданные О. В. Кубасовой и М. И. Шишковой.

Опыт веслся на базе материала раздела «Люблю природу русскую!».

Был проведен аналитический анализ стихотворения С.А.Есенина «Берёза» (приложение 5). Особое значение для учащихся было обращено на то, собственно что при чтении произведения нужно создавать эту выразительность, беря во внимание надлежащие аспекты: звучание собственного голоса, паузы, темп чтения, громкость. Вначале был дан образ

чтения. Вслед за тем ученики прочли совместно с учителем вслух. Грядущий этап – читают «про себя». Конечный период – чтение вслух.

Оценка выразительности чтения:

Возвышенная степень – ученик читает внятно, соблюдает смысловые паузы, выделяет закономерные ударения, выражает свое отношение к читаемому; темп чтения и интонационный набросок отвечает содержанию произведения.

Повыше среднего – ученик читает внятно, соблюдает смысловые паузы, выделяет логические закономерности, но не выражает личного дела к читаемому; интонационный набросок нарушен.

Средняя степень – ученик читает негромко, выделяет смысловые паузы и закономерные ударения, но темп и тон чтения не отвечает содержанию произведения.

Невысокая степень – ученик читает однообразно, негромко, не выделяет смысловые паузы, нет закономерных ударений.

Этим образом, выбранные нами методики дают возможность обнаружить степень сформированности способностей чтения у младших школьников.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного обще образовательного Учреждения Пышминского городского округа «Черемышская средне общеобразовательная школа» реализующая адаптированные обще образовательные программы. В исследовании принимали 6 детей из 3 класса. Из них 3 учащихся с задержкой психического развития (экспериментальная группа) и 3 учащихся с нормативным развитием

(контрольная группа). Экспериментальная группа детей была отобрана на основе заключений ПМПК.

*Таблица 1*

***Навык беглости чтения в экспериментальной группе***

№ п/п	Испытуемые	Показатели навыка чтения вслух			Показатели навыка чтения про себя	
		способ чтения	темп чтения вслух	уровень беглости чтения	темп чтения про себя	уровень беглости чтения
1	Артём О.	Сл/отр	37	низкий	42	низкий
2	Алина Д.	Сл/пл	58	низкий	64	низкий
3	Семён Ш.	Сл/отр	28	низкий	36	низкий

По Итогам изучения значений уровня сформированности беглости чтения вслух в экспериментальной группе все ученики зарекомендовали не высокую степень показателей.

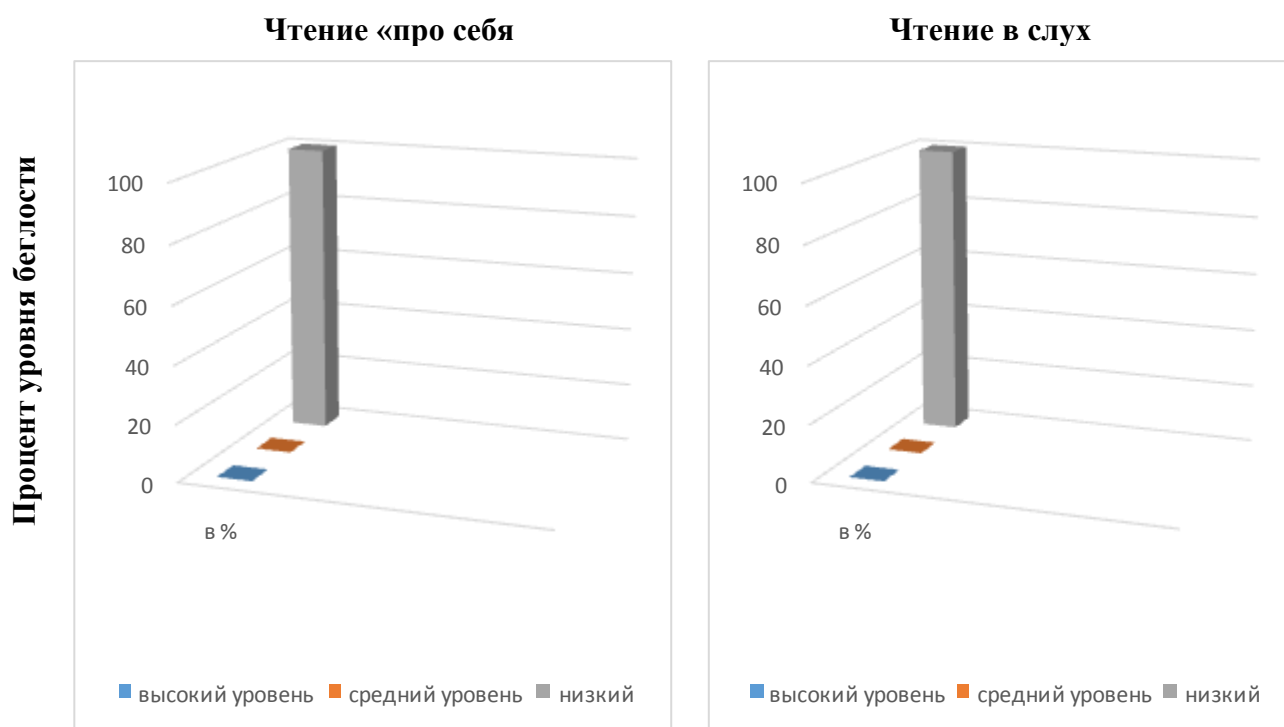
Артём – чтение по слогам прирывистое , прочёл 37 слов в минутку вслух, и 42 слова в минутку про себя.

Алина – чтение слоговое плавное без сбоя, прочла 58 слов в минутку вслух и 64 слов в минутку на тему про себя.

Семён – чтение слоговое прирывистое, прочёл 28 слов в минутку вслух и 36 слов в минуту про себя.

По итогам изучения значения сформированности беглости чтения «про себя» учащиеся зарекомендовали невысокую степень, но у всех детей показатели по численности слов за минутку были выше, чем при чтении вслух на 5 – 9 слов.

Степень уровня беглости чтения экспериментальной группы можно увидеть на рисунке 1.



**Рис. 1. Уровень беглости чтения в экспериментальной группе по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»**

По итогам изучения значени сформированности уровня беглости чтения экспериментальная группа показала не высокий уровень.

*Таблица 2*

**Результаты навыка беглости чтения в контрольнойгруппе**

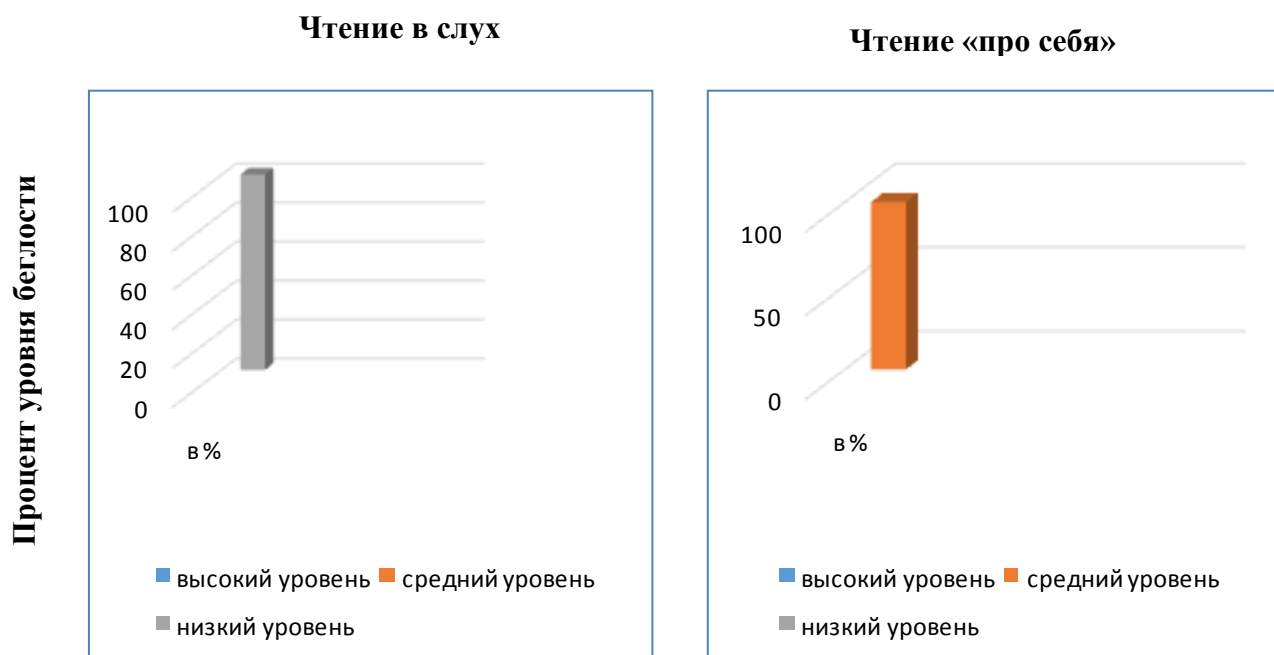
Имя ученика	Показатели навыка чтения в слух			Показатели навыка чтения про себя	
	способ чтения	Темпт чтения	Уровень беглости	темп чтения	Уровень чтения
Егор	Цел.слов.	97	Низкий	107	Средний
Андрей	Цел.слов.	90	Низкий	105	Низкий
Настя	Цел.слов.	94	Низкий	103	Низкий

По итогам изучения значения сформированности беглости чтения в контрольной группе.

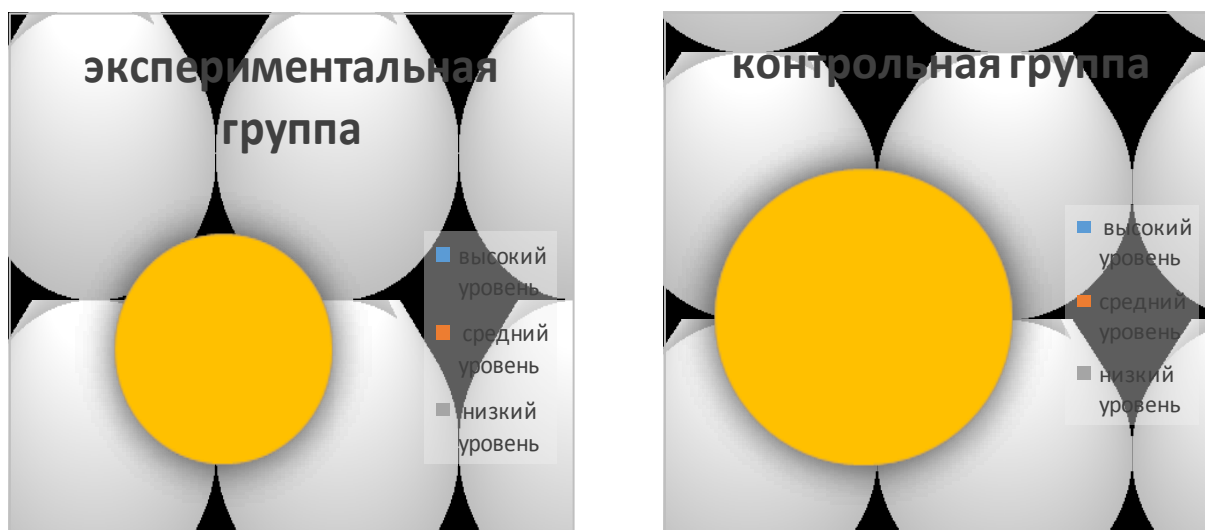
Егор читает цельными словами, в минутку вслух прочитал 97 слов, про себя 107 слов – средний уровень

Андрей читает цельными словами, в минуту вслух прочитал 90 слов, про себя 105 слов – средний уровень.

Настя читает цельными словами, вслух прочитал 94 слов, про себя 103 слов – средний уровень.



**Рис. 2. Уровень беглости чтения контрольной группы по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»**



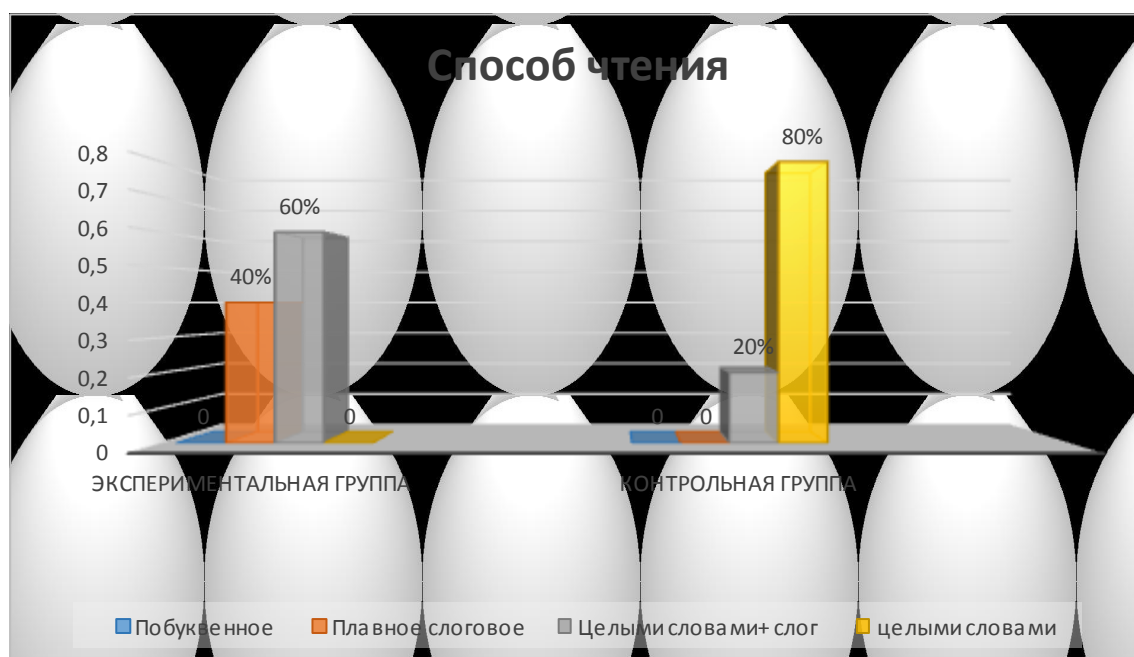
**Рис. 3. Сравнительный анализ результатов уровня сформированности навыка беглости чтения экспериментальной и контрольной групп по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»**

По итогам проделанного изучения значения сформированности беглости чтения экспериментальная группа зарекомендовала не высокий уровень. В контрольной группе средний уровень беглости чтения.

Таблица 3

**Способ чтения у учащихся  
экспериментальной и контрольной группы**

Количество учащихся	Ступени овладения навыком чтения			
	Первая ступень овладения навыком чтения (побуквенное чтение)	Вторая ступень овладения навыком чтения (плавное слоговое)	Третья ступень овладения навыком чтения (целое слово + слог)	Четвертая ступень овладения навыком чтения (беглое чтение группами слов)
Экспериментальная группа (3 человек)	—	40 %	60%	0
Контрольная группа (3 человек)	—	—	20%	80%



**Рис. 4. Способ чтения экспериментальной и контрольной группы по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»**

На момент проведения обследования на 1 – ой ступени овладения опытом чтения нет ни 1-ого учащегося, 40 % учащихся экспериментальной группы обладают плавным и мягким слоговым чтением.

60 % экспериментальной группы читают цельными словами + слоговым, присутствуют на третьей ступени чтения опыта чтения, когда обычные слова читаются полностью, а при чтении трудным и почти не знакомых слов ребенок перебегают на слоговое чтение. На четвертой ступени овладения опытом чтения никого нет.

В контрольной группе 80 % читали быстро группами слов и, следовательно, присутствовали на четвертой ступени. 20 % читают целыми словами + слоговым, находятся на третьей ступени овладения опытом чтения.

*Таблица 4*

***Результаты правильности чтения в экспериментальной группе***

<b>Имя ученика</b>	<b>Характер ошибок</b>	<b>Уровень чтения</b>
<b>Артем</b>	Замена слов перестановка букв, повтор слов, смешение букв, неправильная постановка ударения, ошибки в интонационном произношении границ предложения, ошибки в окончаниях слова, пропуски.	Низкий
<b>Алина</b>	Замена слов перестановка букв, повтор слов, смешение букв, неправильная постановка ударения, ошибки в интонационном произношении границ предложения.	Низкий
<b>Семён</b>	Замена слов перестановка букв, повтор слов, смешение букв, неправильная постановка ударения, ошибки в интонационном произношении границ предложения.	Низкий

*Таблица 5*

***Результаты правильность чтения в контрольной группе***

<b>Имя ученика</b>	<b>Характер ошибок</b>	<b>Уровень чтения</b>
<b>Егор</b>	Повтор слов, постановка ударения, ошибки в окончаниях слова.	средний
<b>Андрей</b>	Повторы слов, постановка ударений.	средний
<b>Настя</b>	Повторы слов, постановка ударений.	средний

В экспериментальной группе ученики достигли большего процента недостатков при чтении. Погрешности в виде замены букв, перестановку букв в слове, повторы слова, слияния букв, промахи при произношении слова; промахи в постановке верного ударения; промахи в интонации голоса при обозначении границ предложения; смешения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство.

В контрольной группе ученики достигли наименьшего процента промахов. Есть ошибки и при повторе слова, ошибки в интонационном обозначении пределов предложения, промахи при постановке ударения.



**Рис. 5. Результаты правильности чтения в экспериментальной группе по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»**



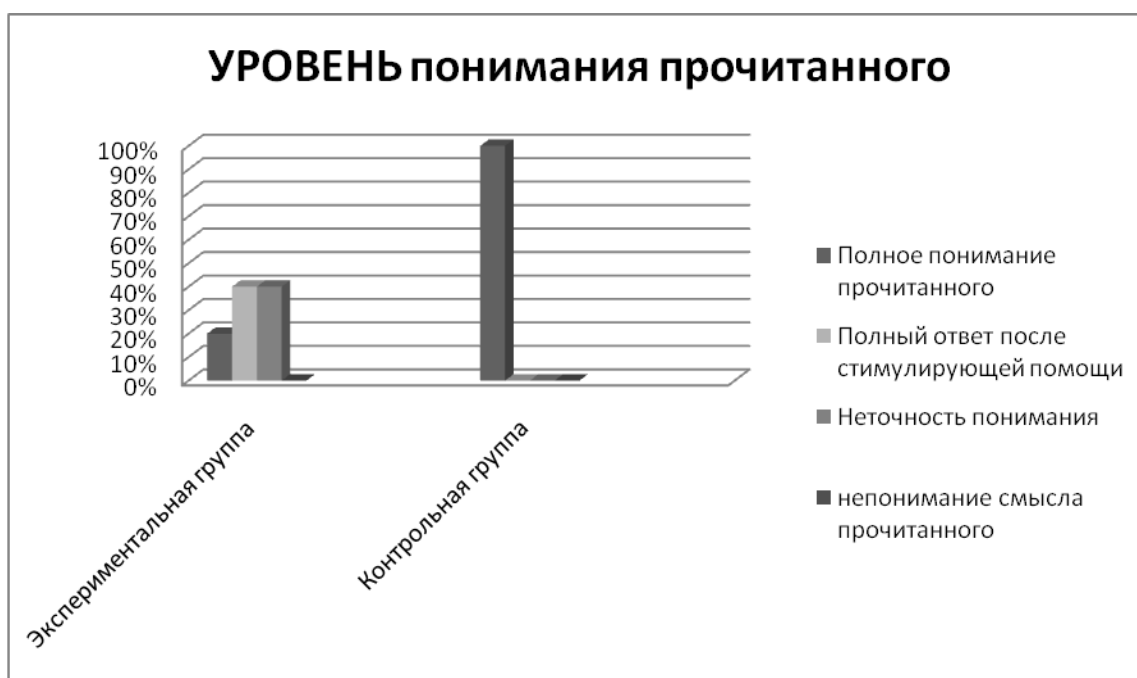


**Рис. 6. Результаты правильности чтения в контрольной группе по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»**

*Таблица 6*

**Уровень осознанности и понимания чтения у детей  
экспериментальной и контрольной групп**

Количество учащихся	Уровень понимания прочитанного			
	Высокий (полное понимание прочитанного)	Средний (Полный ответ после стимулирующей помощи)	Ниже среднего (Неточность или неполнота понимания)	Низкий (Фрагментарность понимания или полное непонимание смысла прочитанного)
Экспериментальная группа (3 человек)	20%	40%	40%	—
Контрольная группа (3 человек)	100%	—	—	—



***Рис. 7. Уровень осознанности и понимания чтения у детей экспериментальной и контрольной групп по адаптированной методике А. Н. Корнева «СМИНЧ»***

На рисунке рассредоточение учащихся по степени освоения прочтенного в экспериментальной группе:

Общий анализ ответов учащихся показал, что на предложенные вопросы показывает, что 20 % дали полные, точные и развернутые ответы на предложенные вопросы по содержанию предложенного прочтенного текста, выделили ведущую мысль предоставленного произведения и высказали свое отношение к прочтенному тексту.

40 % зарекомендовали в ответах некорректность или же не полное понимание прочтённого текста. Данные учащиеся воспринимают отчасти намерения, причинно – следственных и временных связей.

У 40 % учащихся возникли трудности в ответах на предложенные вопросы, но при этом смысл понимания прочитанного ими был частично понятен. При ответах на вспомогательные вопросы или некоторые ученики давали ответы, соответствующие содержанию представленного текста. Почаще у школьников появились проблемы в формулирование собственного

ответа, отвечали на вопросы пересказом прочитанного или отдельных частей данного текста. В контрольной группе 100 % дали полные и точные, ответы на поставленные вопросы.

Таблица 7

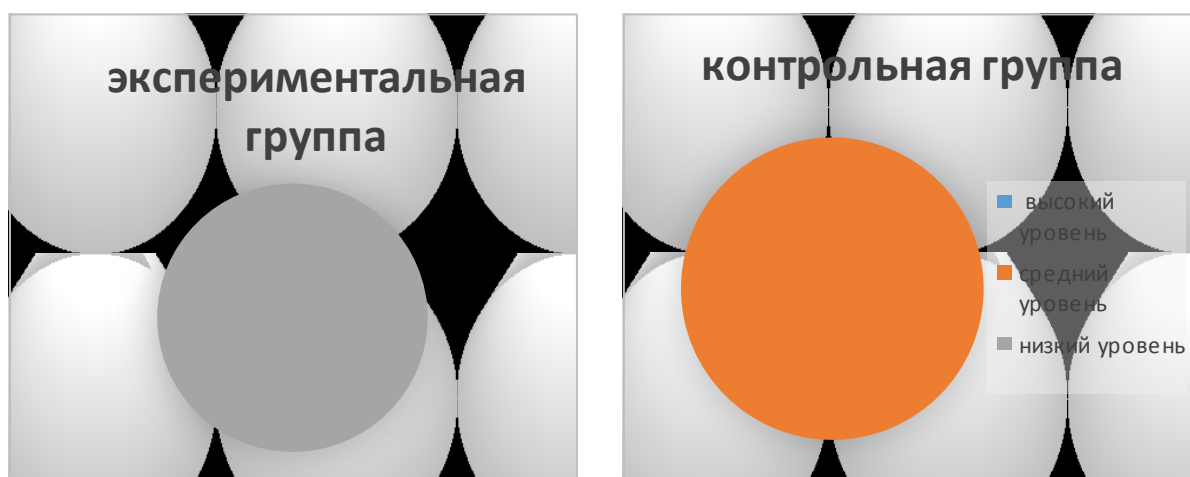
**Результаты сформированности навыка выразительности чтения –  
экспериментальная группа**

Имя ученика	Уровень выразительности			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Артём	–	–	–	+
Алина	–	–	–	+
Семен	–	–	–	+

Таблица 8

**Результаты сформированности навыка выразительности чтения –  
контрольная группа**

Имя ученика	Уровень выразительности			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Егор	–	–	+	–
Андрей	–	–	+	–
Настя	–	–	+	–



**Рис. 8. Сравнительный анализ результатов уровня сформированности  
навыка выразительного чтения по адаптированной методике  
О. В. Кубасовой и М. И. Шишковой «Выразительное чтение»**

У учащихся экспериментальной группы имеется не высокая степень выразительности при чтении. А в контрольной группе средний уровень выразительности при чтении.

Этим образом, сформированности способностей чтения у учащихся с задержкой психического развития характеризуется не только лишь невысокий уровень скоростью чтения, большой численностью.

Технических и смысловых промахов, но и замедленным темпом продвижения по ступеням овладения опытом чтения, что имеет место в трудностях осознанного прочтения.

Во время чтения учащиеся допускают большую численность всевозможных промахов: смещений оптически подобных букв, смещений букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным симптомам гласные и согласные звуки, пропусков звуков и слогов, подмены слов на базе оптического и семантического однообразия, неадаптации при постановке ударения, в интонационном обозначении пределов предложения.

На основе данного анализа приобретенных данных об уровне сформированности опыта чтения (с учетом данных об уровне речевого, психологического и умственного становления, а также возраста) были разработаны методические рекомендации для учителей по формированию навыков чтения у младших школьников с задержкой психического становления.

### **ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Методические рекомендации по формированию навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития**

Между всеми общеучебными умениями и способностями самое весомое пространство для последующего изучения занимает умение беглого чтения, которое формируется в исходной школе. Предметные и учебные умения складываются во связи. Обучая учащихся чтению, мы учим их умениям обучаться – методикам воздействия с учебным материалом.

Инклюзивное образование в Российской Федерации законодательно закреплено и имеет статус государственной политики. Закон «Об образовании, принятый 29 декабря 2012 года даёт право выбирать родителям в каком типе образовательной организации они хотят обучать своего ребёнка с ОВЗ. В статье 79. «Закона об Образовании» укрепились право на получение образования обучающимися, например так и в отдельных классах, группа или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [60].

С 1 сентября 2016 года был введен федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ОВЗ. Учащиеся, обучающиеся в соответствии вариантом 7.1. АООП НОО для детей с ОВЗ, осваивают . Ведущую образовательную программу в критериях инклюзии в те же сроки, что и сверстники, не имеющие ограничений по возможностям здоровья. В следствии этого программа по учебному предмету

«Литературное чтение» для этих учащихся, например так же, как и учебный проект, обязана отвечать ФГОС НОО.

Беря во внимание особенные образовательные потребности младших школьников с задержкой психического развития, рекомендовано организовывать индивидуальный расклад на уроках литературного чтения. Запросы ФГОС для детей с ОВЗ направляют на овладение учениками способностями беглого, осмысленного, верного и выразительного чтения, как одним из наиглавнейших общеучебных умений, от которого находятся в зависимости успешного последующего изучения. В стандарте делается акцент на становление культуры чтения, собственно что подразумевает:

1) осознание литературы как явления государственной и вселенской культуры, способы хранения и передачи моральных ценностей и традиций;

2) понимание значительности чтения для собственного развития; формирование представлений о мире, русской ситуации и культуре, начальных этических представлений, мнений о добре и зле, нравственности; успешности изучения по всем учебным предметам;

3) осмысленное, верное, плавное чтение вслух цельными фразами и словами с внедрением кое – каких средств устной выразительности речи;

4) осознание роли чтения, внедрение разланных обликов чтения;

5) составление умения осмысленно понимать и расценивать оглавление слов, роль в обсуждении прочтенных произведений, умение выговарить отношение к действиям героев, расценивать действия героев и мотивы действий с учетом принятых в общепризнанных мерок и правил;

6) достижение важного продолжения образовательного значения в читательской компетентности, совместного речевого становления, т.е. овладение техникой чтения вслух и на тему себя, простыми способами интерпретации, анализа и преустройства художественных, научно-популярных и учебных текстов;

7) составление необходимости в периодическом чтении.

Для такого, дабы школьники с задержкой психического развития имели возможность одолевать трудности изучения в простом классе потребуется использование способов и приёмов, эффективность коих дана в исследовательской литературе. В книжке Зайцева Всеволода Николаевича предоставлены советы по выработке беглого чтения, которые имеют все шансы трудить в каждом критерии.

Известный всем ученый и преподаватель В. Н. Зайцев [23, с. 62] в собственных исследовательских работах пришел к выводу, что ведущей предпосылкой неуспеха в обучении является низкая техника чтения. Отрицательная сторона произведена ещё и в том, собственно что слабочитающие дети чувствуют неуверенность в себе. Они не успевают прочесть поручен в учебнике, когда иные уже в это время приступают к его выполнению. В следствии этого, пока же учениками не достигнуты нормативы по технике чтения, ненужные для изучения, они станут владеть неуспех в учебной работе, лишиться к ней внимания.

Упражнением по технике чтения для тренировки жилища считаются надлежащее: ученик сам или же совместно с родителями или опекунами избирают текст, изменяя его любой день, просчитывает численность слов в нем (примерно 120-160 слов). Декотрое количество дней он читает один и что же текст, каждый раз в направление одной минуты и записывает численность слов, прочтенных за первую минуту, вторую, и т. д., в таблицу отчета, который ученик сдает по мере наполнения скровь 7 – 10 дней от начала работы учителю, прилагая составленные вопросы, проверяющие осмысление текста. Для работы над техникой чтения рекомендованные родителям тексты писателей: Л. Н. Толстого, А. С. Пушкина, М. М. Пришвина, Н. Н. Носова, В. В. Бианки, В. Ю. Драгунского.

В классе проводится работа цельными словами:

- сведение к минимальному количеству ошибок при чтении;
- осознанность чтения;
- выразительность чтения.

Чтобы привлечь детей, настроить на нешуточную работу и в то же время неустойчивую, а в том числе и захватывающую, применить систему тренировочных упражнений, которые ведут как неотъемлемый период всякого урока чтения, занимающий 10 – 15 мин. и включающий в себя надлежащее поочередно производимых упражнений:

1. Дыхательная гимнастика и подготовка голоса.
2. Чтение блоков буквосочетаний, слов, предложений. Становление оперативной памяти (беглость)
3. Отработка дикции (правильность)
4. Интонационная разминка (выразительность)
5. Пересказ прочтенного, умение выделять ключевую идею, ответить на установленные вопросы (осознанность)

*Таблица 9*

***Таблица для ежедневного заполнения***

Фамилия ученика						
Дата	Количество слов за 1 минуту	Количество слов за 2 минуты	Количество слов за 3 минуты	Количество слов за 4 минуты	Количество слов за 5 минут	Название и автор текста, вопросы, составленные учеником после чтения текста

6. Условием контролирования из-за независимой трудом учащегося является ежедневное заполнение учащимся соответствующей фигуры доклада [39, с. 54]. Работа по технике чтения не обязана превосходить в направлении дня 10 – 15 минут, но в любом случае важно осмысления текста.

7. Учитель, в следствии того как получил от ученика полный анализ о самостоятельной работе, проводит контрольное испытание техники чтения.

Контрольных текстов у учителя должно быть некоторое количество. В неприятном случае кое-какие учащиеся, не желая трудиться над собой, запоминают текст и выдают желанный итог за действительный.

Яркий успех учащихся укрепляется в сводной таблице.



Если ученик каким-либо образом не выполняет индикатор, в этом случае кто-нибудь получит

*Таблица 10*

***Таблица для фиксации и сравнения результаов***

Класс									
№	Ф.И. учащегося	Дата	Количество слов за мин	Допущенные ошибки	Понимание прочитанного	Дата	Количество слов за мин	Допущенные ошибки	Понимание прочитанного
1									

дополнительный лист вместе с таблицей отчета для последующих действий.

Если ученик преуспел, то его деятельность в достаточной степени одобряется учителем, учениками, отцом и матерью. По усмотрению ученика, он может расширить и улучшить свой собственный опыт, а также закрепить свои лучшие результаты с учителем.

При организации супервизии по профессиональному чтению студенту необходимо прямо сообщить, что свободное чтение – лишь необходимый способ решения обучающихся, познавательных задач.

В результате, в основном роль ученика состоит в том, чтобы понять воспринимаемый документ, а также уметь рассказать ему, создать проблемы для деревни, очертить основную идею, ответить на проблемы, которые стали старшими, назвать воспринимаемые документ.

Если интересно, уровень сознания вокруг ребенка может иметь место в дифференцированном исследовании существования. Наряду с мониторингом качества преподавания, чтения необходимо соблюдать условия, необходимые для целей любого мониторинга: последовательность, а также продолжительность во времени, сопоставимость, беспристрастность, удобство. Супервизия - важный инструмент для развития мотивации концепции, выполнения всей учебной деятельности и, следовательно, инструмент для развития личности студентов.

Терпеливо, однажды одобряя прогресс ученика в овладении техническим чтением, он замечает его силу, стремление к превосходству, учителя, а также отца и мать стимулируют ученика к работе.

Существуют определенные предположения, что студент вряд ли достигнет необходимого технического чтения за организованный период. За образец логопеда. В этом случае я измеряю технику чтения в дополнение к тому, что ученики читают о себе. Опытный учитель или, в конце концов, отец и мать овладевают знанием слова в результате чтения, постановки задач или, в конечном итоге, предложения формулировать проблемы для ученика. Успех никоим образом не умаляет храбрость духа. По этой причине я помечаю в тексте символ, введенный в музыку, что побуждает ученика вдохновляться знаками препинания

Таким образом, выбранный набор задач также позволит сформировать возможности чтения для молодых подростков вместе с приостановкой аномальных преобразований в аспектах инклюзивного творчества.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подробный анализ выбранной литературы показал, собственно что детям с задержкой психического становления свойственно обычно, отличающие их от общепризнанных мерок становления: незрелость эмоционально-волевой сферы, сниженная степень познавательной работы, а, значит, у них мало сформирована готовность к усвоению познаний и предметных мнений. Становление мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, чувств – волевой сферы, личности случается замедленно, с отставанием от общепринятых мерок. Ограничения психических и познавательных вероятностей не дают возможность ребёнку благополучно преодолевать задачи и претензии, которые предъявляет ему данное общество. Неспособность к устойчивой целенаправленной работе, доминирование игровых интересов и игровой мотивации, неустойчивость и интереса при рассредотачивании переключении и распределении внимания, неспособность к интеллектуальному усилию и напряжению при выполнении нешуточных школьных заданий, недоразвитие случайных обликов работы проворно приводят к школьной неуспеваемости у этих детей по одному или нескольким предметам.

Учебные проблемы школьника, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении. Из-за активной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения недостаточно равновесны. Ребёнок или доволен возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, каждый день конфликтует с детьми, или напротив, скован, заторможен, пуглив, в то же время подвергается насмешкам со стороны детей. Из таких отношений со средой, характеризующихся как положение приобретенной дезадаптации, ребёнок самостоятельно, без педагогической помощи не имеет возможности.

Для выявления значения сформированности способов чтения нами была респособлена стандартизированный способ изучения опыта чтения, предложенная А. Н. Корневым, которая может помочь получить данные о этих параметрах опыта чтения: как беглость, корректность и осознанность. Опыт выразительного чтения изучали по способам, созданным О. В. Кубасовой и М. И. Шишковой [58].

По итогам представленного изучения у учащихся контрольной группы, где были нормально развивающиеся дети, итоги сформированности способностей чтения повыше, чем у детей экспериментальной группы. У младших школьников с задержкой психического становления имеется невысокая скорость (беглость), большущая численность технических и смысловых промахов (правильность), проблемы осознания прочитанного (осознанность), недостающее соблюдение всех нужных пауз, логических ударений (выразительность), обусловленные замедленным темпом способа и переработки визуального воспринимаемой информации, сложностью установления ассоциативных связей меж зрительным, слуховым и речи – двигательным центрами, участвующими в акте чтения, невысоким темпом протекания мыслительных процессов, лежащих в базе осмысления воспринимаемой информации, слабостью самоконтроля.

На базе проделанного изучения нами составлены методические рекомендации для учителей и родителей, опекунов по формированию способностей чтения.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Н. А. Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями / Н. А. Абрамова, Н. Н. Иванова, Н. Э. Куликовская, И. А. Юдина // Прага. – 2013. – С. 54-74.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. – М. : Наука, 2001. – 279 с.
4. Анохин, П. К. Эмоции. Психология эмоций : Тексты / П. К. Анохин. – М. : Просвещение, 1993. – 209 с.
5. Андреев, О. А. Учитесь быстро читать / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. – М. : Просвещение, 2008. – 57 с.
6. Баязова, Л. Б. О некоторых приёмах обучения навыкам чтения / Л. Б. Баязова, В. А. Волков // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 60-63.
7. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
8. Буторина, О. В. Формирование УУД у детей с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Буторина // Начальная школа. – 2016. – № 7. – С. 74.
9. Буфетов, Д. В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием / Д. В. Буфетов // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 1. – С. 63-68.
10. Винокурова, Г. А. Психологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития на этапе перехода в среднее звено школы / Г. А. Винокурова // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 32-34.

11. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 524 с.
12. Герцен, А. И. О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарев. – М. : Педагогика, 1990. – 368 с.
13. Горецкий, В. Г. Теоретические основы и содержание курса учебного чтения в начальной школе / В. Г. Горецкий // Начальная школа. – 1989. – № 1. – С. 9.
14. Горецкий, В. Г. Обучение грамоте. Обучение в I классе. Книга I : пособие для учителя четырехлетней начальной школы в двух книгах / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. – М. : Просвещение, 1986. – 103 с.
15. Гусарова, Л. А. Нескучное чтение. Формирование умения читать / Л. А. Гусарова // Начальная школа. – 2009. – № 7. – С. 30-33.
16. Дефектология. Словарь-справочник : учеб. пособие / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Сфера, 2005. – 420 с.
17. Бутенко, Т. А. Дидактический материал для отработки навыка чтения младших школьников / Т. А. Бутенко. – Ростов-на-Дону : Баро-пресс, 2007. – 318 с.
18. Дмитриева, О. А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития / О. А. Дмитриева, Л. А. Брюховских // Народное образование. Педагогик, 2016. – С. 129.
19. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : Просвещение, 1953. – 264 с.
20. Ефросинина, Л. А. Литературное чтение: 1 – 4 : Программа / Л. А. Ефросинина, М. И. Оморокова. // Начальная школа XXI века: Программы. – М. : Вентана-Граф, 2005.
21. Ефросинина, Л. А. Курс литературного чтения / Л. А. Ефросинина // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С.73-77.
22. Зайцева, А. И. Тесты для проверки осознанности чтения произведений / А. И. Зайцева // Начальная школа. – 2003. – № 9. – С. 24-27.

23. Зайцев, В. Н. Практическая дидактика : учебное пособие / В. Н. Зайцев. – М. : Народное образование, 2006. – 224 с.
24. Зайцев, Д. В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье / Д. В. Зайцев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 1. – С. 62-65.
25. Чувашова, С. Н. Информационный выпуск для педагогов и специалистов образовательных учреждений / С. Н. Чувашова, Ю. В. Корелина. – Пермь, 2010. – 146 с.
26. Касьянова, З. А. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте / З. А. Касьянова // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 11-14.
27. Климанова, Л. Обучение чтению в начальных классах / Л. Климанова // Начальная школа. – 2009. – № 18. – С. 17.
28. Киселева, В. А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 28-40.
29. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб. пособие / А. Н. Корнев. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 299 с.
30. Кубасова, О. В. Выразительное чтение / О. В. Кубасова. – М. : Академия, 2001. – 144 с.
31. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2011. – 144 с.
32. Лебединская, К. С. Основные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.
33. Левченко, И. Ю. Психолого–педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская [и др.]. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
34. Лободина, Н. В. Тексты для проверки техники и выразительности чтения. 1 – 4 классы / Н. В. Лободина. – Учитель, 2010. – 89 с.

35. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.
36. Львов, М. Р. Школа творческого мышления. Пособие по русскому языку 1 – 4 классы / М. Р. Львов. – М. : АСТ, Астрель, 2003. – 288 с.
37. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.
38. Милостивенко, Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. Из опыта работы / Л. Г. Милостивенко. – СПб. : Стройпечать, 2005. – 54 с.
39. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 126 с.
40. Новикова, Г. Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии / Г. Ф. Новикова // Специальная психология. – 2008. – № 1. – С. 16-21.
41. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – М. : АСТ. – 1997.
42. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия. – 2003. – 480 с.
43. Певзнер, М. С. Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебрастеническими состояниями в специальные классы или школы / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 3-12.
44. Путина, Н. Д. Организация эффективного контроля за формированием у учащихся навыка беглого чтения / Н. Д. Путина // Начальная школа. – 2002. – № 3.



45. Редозубов, С. П. Методика обучения чтению и письму в нач. школе / С. П. Редозубов. – М. : Акад. пед. Наук РСФСР, 1961. – 61 с.
46. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
47. Рудыка, Т. П. Система работы по совершенствованию навыка чтения у детей младшего школьного возраста / Т. П. Рудыка // Начальная школа, 2007. – № 11. – С. 28-30.
48. Самойлова, С. В. Особенности зрительного восприятия детей с задержкой психического развития / С. В. Самойлова // Специальная психология. – 2008. – № 1. – С. 22-25.
49. Светловская, Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое? / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. – № 1. – С. 11-18.
50. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 2002. – URL: <http://pedlib.ru/Books/5/0138/index.shtm> (дата обращения: 25.11.2020).
51. Суслова, О. И. Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития. Труды Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского / О. И. Суслова. – 2003. – № 3. – С. 118-122.
52. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми ОВЗ : методическое пособие / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
53. Тикунова, Л. И. Литературное чтение. Материалы для проведения контрольных и проверочных работ / Л. И. Тикунова, Т. В. Игнатьева. – М. : АСТ, 2001. – 192 с.
54. Узорова, О. В. Практическое пособие для обучения детей чтению / О. В. Узорова, Е. А. Нефёдова. – М. : АСТ, 2004. – 224 с.
55. Ульенкова, У. В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 19-26.

56. Шамарина, Е. В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития / Е. В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 4. – С. 26-33.

57. Шишкова, М. И. Развитие речи на уроках литературного чтения. Пособие для педагога-дефектолога / М. И. Шишкова. – М. : Владос, 2013. – 88 с.

58. Цукерман, Г. А. Игровые формы обучения чтению / Г. А. Цукерман // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 28.

59. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декабря 2012 г. с изменениями. – М. : Эксмо-Пресс, 2020. – 224 с.

Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)

ТЕКСТ № 1

*«Как я ловил раков»*

*Слов*

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет	9
много раков. Мальчики ловят их руками под камнями,	17
в дырах между корнями или под берегом. Потом они	26
варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от	36
моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.	46
Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать,	54
а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни,	63
которыми они щиплются как следует. Кроме того, я	71
боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно	80
прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг	89
посоветовал мне, как можно ловить раков совсем	96
по-другому...	98
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.	104
Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить	113
из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень	123
понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.	131
В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.	142
Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел	151
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,	161
наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил	170
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень	178
осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на	188

траве.

Но некоторые раки были более осторожными. Когда	196
палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом	205
плыл в нору.	208
Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил	215
много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!	224
И очень вкусными!	227

Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)

ТЕКСТ № 2

<b>«Неблагодарная ель»</b>	<b>Слов</b>
В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей,	8
росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых	15
цветков, которые распускались весной на терновнике.	21
Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда	30
ели понравились его синие плоды. Когда ель стала	38
взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы	46
в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие.	55
Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои	62
кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы	74
прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным	78
ростом». — «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой	80
погоды?» — жалобно спросил терновник. Ель молчала и	88
только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился	93
и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу	102
обратились все ветви терновника, но ни одна не	110
прикоснулась к ели. И ель росла, росла...	117
Во время первых зимних метелей в лес пришли	225
лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала	133
ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было	142
уже поздно просить. Все ветки терновника летом	149
повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться	158
к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!» —	166
«И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой	175

и неблагодарной», — ответил терновник. «Да, неблагодарная	181
гордость не принесет пользу», — заплакала ель.	187
Едва она сказала это, как перед ней уже стояли	196
люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала	205
в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.	

**Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)**

**Вопросы к тексту № 1 «Как я ловил раков»**

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?
3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?
8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?
10. Что посоветовал ему друг?

**Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)**

**Вопросы к тексту № 2 «Неблагодарная ель»**

1. Где росла ель?
2. Что поражало маленькую ель?
3. Какие отношения у нее были с терновником?
4. Что ели понравилось осенью?
5. Что сказали птицы?
6. Что сказала ель терновнику?
7. Что терновник ей ответил?
8. Что потом сделал терновник?
9. Что случилось с ветвями терновника?
10. Что происходило с елью?



**Стихотворение**  
**С.А.Есенина «Берёза»**

Белая береза  
Под моим окном  
Принакрылась снегом,  
Точно серебром.  
На пушистых ветках  
Снежною каймой  
Распустились кисти  
Белой бахромой.  
И стоит береза  
В сонной тишине,  
И горят снежинки  
В золотом огне.  
А заря, лениво  
Обходя кругом,  
обсыпает ветки  
Новым серебром.

**СПРАВКА**  
**О результатах проверки текстового документа**  
**на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе**  
**Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	<b>Вяткина Екатерина Викторовна</b>
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, группа ОЛИГ-1601z
Название работы	«Развитие навыков осознанного чтения у обучающихся 3-4 классов с задержкой психического развития»
Процент оригинальности	60

Дата 02.02.2021

Ответственный в  
подразделении

  
(подпись)

Покрас Е.А.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ  
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

**Обучающийся:** Вяткина Екатерина Викторовна

**Профиль подготовки** «Олигофренопедагогика»

**Группа** ОЛИГ-1601z

**Тема ВКР** Развитие навыков осознанного чтения у обучающихся 3-4 классов с задержкой психического развития

**Качества выпускника**, выявленные в ходе его работы над ВКР:

готовность студентка овладеть в необходимом объеме профессиональными компетенциями

самостоятельность работала самостоятельно, в необходимых случаях обращаясь к научному руководителю

ответственность отнеслась к выполнению ВКР ответственно

умение организовать свой труд сумела вопреки трудностям (рождение ребенка) организовать свой труд

добросовестность не вызывает нареканий

**Характер отношения** к работе над ВКР:

личный вклад в обоснование выводов и предложений выводы и предложения сделаны на основе имеющегося опыта

соблюдение графика выполнения работы к сожалению, график не получилось соблюсти, вследствие указной выше причины (рождение ребенка и отпуск по уходу за ним)

сложности (трудности) работы над ВКР, способы их преодоления трудности были вызваны необходимостью преодоления порога оригинальности, преодолевалась трудность упорным редактированием текста работы

Иное (при наличии)

**Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:**

Работа прошла предзащиту и может быть допущена к защите

Ф.И.О. руководителя ВКР: Кубасов А.В.

Уч. звание: профессор Уч. степень: д.ф.н.

Должность заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ

Подпись: Дата 02.02.2021

